

10.17951/j.2018.31.4.97-119

---

ANNALES  
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA  
LUBLIN – POLONIA

VOL. XXXI, 4

SECTIO J

2018

---

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

URSZULA JĘCZEŃ

ORCID: 0000-0002-4523-7322

[urszula.jeczen@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:urszula.jeczen@poczta.umcs.lublin.pl)

---

*Językowe wykładniki pojęcia „radość” w wypowiedziach dzieci  
w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*

---

Linguistic Exponents of the Concept of “Joy” in the Utterances of Intellectually Normal Children  
and Children with Down Syndrome

STRESZCZENIE

Artykuł jest próbą ukazania konceptualizacji pojęcia „radość” w ujęciu dzieci pozostających na różnych etapach rozwoju poznawczego – 6-letnich dzieci w normie intelektualnej oraz 10–13-letnich dzieci z zespołem Downa. Sposób ujęcia emocji, jaką jest radość, zależał od możliwości poznawczych badanych dzieci. Wyłania się z nich subiektywne doświadczenie, indywidualny punkt widzenia oraz utrwalone w języku potoczne widzenie świata. W obu grupach badawczych widoczne okazały się różnice w budowie (doborze aspektów) struktury semantycznej pojęcia, odmienności w postawie antropocentrycznej wobec rzeczywistości oraz ważny subiektywizm spostrzeżeń.

**Słowa kluczowe:** emocje; dzieci; opis kognitywny; kognitywna struktura pojęć

Powiadacie:

– Nuży nas obcowanie z dziećmi.

Macie słuszność.

Mówicie:

– Bo musimy się zniżać do ich pojęć. Zniżyć, pochylać, naginać, kurczyć.

Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. Żeby nie urazić.

Janusz Korczak (1961)

## WPROWADZENIE

Emocje jako obiekt poznania i reprezentacji w umyśle sprawiają kłopoty zarówno psychologom, jak i lingwistom. Literatura przedmiotu jest niezwykle bogata, ponieważ „emocje – mimo że bywają trudne – nadają życiu człowieka barw” (Stępień-Nycz 2015, s. 31). Z tego powodu zainteresowanie tą problematyką jest powszechne i wciąż aktualne. Dzieje się tak, gdyż charakteryzują się one specyficznymi właściwościami, które można ująć w postaci następujących aspektów:

- a) emocje są zjawiskami subiektywnymi (inni ludzie nie mają bezpośredniego dostępu do cudzych emocji), chociaż aktywizowane są częściowo przez czynniki zewnętrzne, występują wewnątrz człowieka,
- b) emocje są zawsze skierowane na kogoś (może nim być sam podmiot doświadczający emocji, np. w przypadku strachu) lub na coś,
- c) emocje są procesami, które zmieniają się w czasie,
- d) emocje wpływają na zachowanie, które może zmieniać siłę, jak i treść emocji. (Maruszewski, Zdankiewicz-Ścigała 1998, s. 53)

Autor podejmujący w swoich badaniach problematykę emocji „powinien czuć się zobowiązany do kilku słów usprawiedliwienia z uwagi, a nawet lekko-myślności w podejmowaniu tematu, który ma tak bogatą, że już nieogarnioną literaturę” (Ziomek 1984, s. 181)<sup>1</sup>.

Obecnie w badaniach nad emocjami dominuje paradygmat kognitywny, wyjaśniający naturę emocji z perspektywy udziału w ich powstawaniu procesów poznawczych<sup>2</sup>. Pojęcia jako formy reprezentacji umysłowych (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006) obrazują zasób wiedzy w postaci uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji w pamięci długotrwałej (Stępień-Nycz 2014, s. 167–187), jaką posiada podmiot w danym zakresie<sup>3</sup>. Pojęcia emocjonalne należą do

---

<sup>1</sup> Takimi słowami opisał trudności pojawiające się w badaniach nad metaforą J. Ziomek (1984, s. 181–209). Wydaje się, że można je odnieść do bardzo rozbudowanej i rozległej problematyki emocji.

<sup>2</sup> Związek emocji z procesami kognitywnymi został zaakcentowany w pracach takich badaczy, jak: K. Obuchowski (1970), P.C. Ellsworth i C.A. Smith (1988), N.H. Frijda (1988), C.L. Clore i A. Ortony (1991), R.S. Lazarus (1991), T. Maruszewski i E. Zdankiewicz-Ścigała (1998), B. Górecka-Mostowicz (2005), M. Stępień-Nycz (2015).

<sup>3</sup> O reprezentacjach takich emocji, jak miłość, strach i ciekawość, w umysłach dziewczynek w różnym wieku oraz dorosłych studentek pisała Górecka-Mostowicz (2005), a na temat rozwoju reprezentacji emocji w wieku przedszkolnym – Stępień-Nycz (2015). Struktury pojęć emocjonalnych, takich jak radość, smutek, strach, złość/gniew, zemsta i miłość, wyłonione na bazie fluencji słownej, zostały opisane przez B. Gawdę (2017). Nadrzędnym celem badań przeprowadzonych

zbioru pojęć naturalnych<sup>4</sup>, powiązane są z teorią zbiorów rozmytych i są elementami potocznych reprezentacji świata (Nęcka i in. 2006). Badania przeprowadzone przez E. Rosch (1975, s. 192–234) nad pojęciami naturalnymi doprowadziły do wyróżnienia dwóch podstawowych wymiarów pojęć: 1) wymiaru pionowego, który określa położenie danego pojęcia w hierarchii pojęć; 2) wymiaru poziomego, który oznacza, że obiekty występujące na danym poziomie ogólności nie są jednakowo dobrymi egzemplarzami pojęcia. W wymiarze pionowym uprzywilejowane miejsce zajmuje poziom podstawowy, a w wymiarze pionowym centralne miejsce należy do prototypu. „Pojęcia naturalne podlegają zmianom wskutek doświadczenia, wpływu sytuacji” (Gawda 2017, s. 13).

Jak zauważają A. Wierzbicka (1992) oraz P.N. Johnson-Laird i K. Oatley (2005), emocje mogą być postrzegane jako indywidualne teorie świata w odniesieniu do potocznych teorii emocji. „Potoczność” wskazuje na centralne usytuowanie człowieka (antropocentryzm) oraz wymaga odwołania się do języka potocznego w opisywaniu obrazu świata, w tym tego fragmentu, który dotyczy pojęć emocjonalnych (por. Gawda 2017, s. 15).

Językoznawcy, opisując nazwy uczuć, często posługują się definicją w formie eksplikacji. Taki sposób analizy semantycznej został zaproponowany przez Wierzbicką (1971). Jej koncepcja wynika z założenia, że obserwując innych ludzi, jesteśmy w stanie odtworzyć i zwykle odtwarzamy obraz przeżyć wewnętrznych tych osób. Jest to możliwe dzięki obserwacji własnych zachowań (takich jak mimika, gesty itp.) podczas przeżywania emocji oraz analizie analogicznych zachowań zewnętrznych innych ludzi w efekcie wyciągania wniosków o ich stanie emocjonalnym. Formuła Wierzbickiej: *X czuje się tak, jak czuje się zwykle człowiek/ludzie wtedy, kiedy ... dzieje się coś, czego chcą/nie chcą i gdy zachowują się w pewien sposób, taki, że ...; gdy sądzą, że ...* – została zastosowana w pracach m.in. M. Grochowskiego (1982, 1990), E. Jędrzejko (1983), Z. Zaron (1985), I. Nowakowskiej-Kempnej (1986, 1995). Do opisu nazw uczuć Wierzbicka (1971) wykorzystała język semantyczny (zwany *lingua mentalis*). Elementy

---

przez A. Jasielską (2013) była konceptualizacja emocji w kategoriach potocznych oraz próba udzielenia odpowiedzi na pytania: z jakich jednostek leksykalnych składa się struktura poznawcza emocji i jakie relacje zachodzą między nimi oraz jaką odgrywa rolę i jaki ma wkład posiadany przez jednostkę system informacji o emocjach w regulowanie zachowania.

<sup>4</sup> W literaturze znajdują się dwie podstawowe grupy pojęć: pojęcia matrycowe i pojęcia naturalne (Maruszewski 2011). Pojęcia matrycowe, powiązane z teorią klasyczną, „to pojęcia jasno określone, o klarownych granicach definicyjnych” (Gawda 2017, s. 13). Pojęcie naturalne to „reprezentacja poznawcza, odzwierciedlająca zespół wspólnych cech, które w różnym stopniu przysługują desygnatom (egzemplarzom) danej klasy” (Kozielecki 1996, s. 102). Mają one charakter prototypowy, tzn. desygnaty grupują się wokół najbardziej reprezentatywnego egzemplarza (Zimbardo, Gerrig 2008, s. 404–406).

tego języka badaczka uznała za proste (nierozkładalne, niedefiniowalne, *semantic primitives*), których lista nie powinna przekraczać kilkudziesięciu.

Semantyka kognitywna zakłada subiektywny punkt widzenia, ponieważ „semantyczna wartość wyrażenia zależy w istotnym stopniu od sposobu myślenia danego podmiotu o przedmiocie i sytuacji, zależy więc od sposobu »portretowania« tego przedmiotu w sytuacji” (Muszyński 1993, s. 186).

Prace językoznawcze oparte na teoriach kognitywistycznych charakteryzują uczucia poprzez wskazanie towarzyszących im stanów fizjologicznych oraz sposobów ich wyrażania gestami i mimiką (Nowakowska-Kempna 1995, 2000; Mikołajczuk 1997, s. 149–171). Jak podaje Nowakowska-Kempna (1995, s. 17), „uczucia stają się zrozumiałe dzięki językowi. (...) W dalszej kolejności można mówić o języku uczuć, który współtworzy kod werbalny oraz kilka kodów semiotycznych niewerbalnych: mimiczny, gestykulacyjny, zachowaniowy”. Zgodnie z tym, na co wskazuje autorka, połączenie nazywania uczuć, ich objawów, zachowań i przeżyć im towarzyszących we wspólną formułę „mówienia o uczuciach” umożliwia nową analizę semantyczną łączącą cztery elementy:

- a) nazywanie uczuć: smutek, w tym nazywanie uczuć *experientera*: *smućę się, przykro mi*, oraz nazywanie działań agensa prowadzących do uczucia: *zasmucam*,
- b) nazywanie objawów uczuć: *poczerwieniał, zmarszczył brwi*,
- c) nazywanie działań i zachowań związanych z uczuciami: *plakał ze szczęścia*,
- d) nazywanie przeżyć – doznań związanych z danym uczuciem, dokonujących się u *experientera*: *włosy mi stanęły dęba z przerażenia*. (Nowakowska-Kempna 1995, s. 15)

Badania z zakresu semantyki kognitywnej (zob. m.in. Nowakowska-Kempna 1995, 2000; Mikołajczuk 1997, s. 149–171) dowodzą ponadto, że znajomość pojęcia jest równoznaczna ze znajomością struktury semantycznej oraz wartości semantycznej danego pojęcia. W tym kontekście na uwagę zasługuje zaproponowana przez S. Grabiasa (2012, s. 15–71) koncepcja struktury pojęcia emocjonalnego, która koresponduje z kognitywną definicją znaczenia<sup>5</sup>. Propozycja badawcza jest następująca: formuła definicyjna (*co to jest?*), podmiot doświadczający emocji, cechy podmiotu (nosiciela stanu), zachowanie nosiciela stanu, przyczyny zaistniałego stanu emocjonalnego oraz okoliczności pojawienia się emocji. Zdaniem Grabiasa (2012, s. 61) „definicja kognitywna danego zjawiska zaświadcza

---

<sup>5</sup> Model definicji kognitywnej jest modelem otwartym (Bartmiński, Tokarski 1993), zależnym od podmiotowego punktu widzenia, wyboru cech definicyjnych, dostrzeżenia tych istotnych, jak również jednostkowych, wręcz niepowtarzalnych ujęć poetyckich. Jest on oparty na rekonstrukcji podmiotowej, a zatem opis znaczenia jest zrelatywizowany do człowieka, obejmuje cechy zjawiska zakodowane w strukturze języka oraz odtwarza wewnętrzne uporządkowanie cech zgodnie z poczuciem mówiącego.

o sposobie porządkowania wiedzy przez badaną osobę. Wydaje się, że do 10. r.ż. ustala się norma rozwojowa porządkowania doświadczeń<sup>6</sup>.

W kontekście opisanych badań na szczególną uwagę zasługuje przekonanie, że język jest nieodłącznie związany z poznawaniem świata, a wgląd w zachowania językowe jednostki pozwala na ocenę przebiegu czynności umysłowych, gdyż „język jest ścieżką prowadzącą do poznawczych czynności człowieka, jego zasobu wiedzy o sobie i o świecie, struktury tej wiedzy w umyśle i sposobu korzystania z niej w interakcji. Język jest ścieżką wiodącą do ludzkich emocji i chcień” (Grabias 2012, s. 59).

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań mają szansę przyczynić się do zmiany myślenia na temat możliwości językowych i poznawczych zarówno dzieci 6-letnich, jak i dzieci z zespołem Downa. Mogą się one okazać w tym obszarze „źródłem nowej wiedzy” (Wiśniewska-Kin 2007, s. 10) w takich dziedzinach, jak: logopedia, psychologia i pedagogika specjalna.

## PROBLEMATYKA I CEL BADAŃ

Celem artykułu jest przedstawienie językowego sposobu ujmowania „radości” w ujęciu dzieci 6-letnich oraz dzieci z zespołem Downa. Przyjęto, że po przyjrzeniu się możliwościom językowym dzieci w zakresie definiowania tego pojęcia, możliwa będzie ocena zakresu wiedzy dotyczącej małego, ale jakże ważnego wycinka rzeczywistości, który dotyczy przeżyć emocjonalnych.

Założono, że poprzez prezentację sposobów konceptualizacji jednej z podstawowych emocji uwaga czytelników zostanie skierowana na możliwości językowe i poznawcze dzieci nie tylko prawidłowo rozwijających się, ale również tych, których rozwój intelektualny został zaburzony – dzieci z zespołem Downa. O ile prac poświęconych językowi dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym jest bardzo dużo, o tyle opracowań dotyczących sprawności semantycznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jest nadal niewiele<sup>7</sup>.

Niezwykłe interesujący materiał do badań został pozyskany w wyniku rozmów na temat 10 emocji podstawowych i emocji pochodnych (radości, ciekawości, zdziwienia, podziwu, strachu, złości, smutku, wstrętu, wstydu i tęsknoty) z dziećmi na różnym poziomie rozwoju poznawczego. W ich trakcie okazało się, że językowy obraz emocji jest niezwykle bogaty, obfituje w metafory, frazeologizmy, porównania; okazało się również, że tym światem rządzą pewne reguły,

<sup>6</sup> Dowodzą tego najnowsze badania nad dziecięcym rozumieniem świata opracowane przez H. Borowiec (2014).

<sup>7</sup> Należy tu wymienić książkę M. Michalika (2006), w której autor poddał analizie kompetencję uczniów szkół specjalnych na podstawie tworzonych eksplikacji znaczeń nazw żywiołów oraz dokonał rekonstrukcji definicji językowo-kulturowej danych pojęć.

takie jak: antropocentryzm, animizacja, przeciwieństwo (por. badania na temat prawidłowości organizujących językowy świat dziecka: Borowiec 2014). Badani wykazali niezwykle twórczą postawę językową. Język, jakim się posługują, dostarcza informacji o sposobach kategoryzacji świata, wartościowaniu, oryginalności i samodzielności myślenia, a co za tym idzie o ich uwarunkowaniach umysłowych. Niniejsze opracowanie jest próbą zaprezentowania wiedzy na temat pojęcia „radość”, jaką posiadają dzieci z zespołem Downa na tle możliwości dzieci w normie intelektualnej. Problem istnienia emocji w zachowaniach językowych jest bardzo ważny w programowaniu terapii logopedycznej, gdyż istniejące deficyty poznawcze, charakteryzujące grupę dzieci z zespołem Downa, budują swoiste zachowania emocjonalne, a logopeda powinien umieć je interpretować i wykorzystywać w pracy z tymi dziećmi.

Dwie formuły zaczerpnięte z literatury przedmiotu stały się podstawą niniejszej pracy. Pierwsza, sformułowana przez Grabiasa, podkreśla ogromną rolę języka w obiektywizowaniu rzeczywistości, filtrowaniu bodźców zmysłowych docierających do mózgu oraz budowaniu indywidualnego doświadczenia. Zdaniem tego badacza „umysł ludzki bowiem jest w gruncie rzeczy ujęzykowanym doświadczeniem człowieka” (Grabias 2012, s. 26). Dzieci pozostające na różnych etapach rozwoju mentalnego – 6-letnie oraz 10–13-letnie z zespołem Downa – reprezentują zatem poznawczo świat w swoich umysłach w typowy sposób, na miarę swoich możliwości. Doskonają swoje reprezentacje w wyniku gromadzenia wiedzy i nabywania nowych doświadczeń. Ważną rolę w przebiegu tych procesów odgrywają takie struktury poznawcze, jak: spostrzeganie, pamięć, uwaga, myślenie i język. Nie są one jednakowe u wymienionych grup dzieci, cechuje je złożoność. Druga formuła Grabiasa ma formę pytania: „(...) jak interpretuje siebie i świat człowiek, który z jakichś powodów nie jest w stanie nauczyć się języka etnicznego albo może nim dysponować tylko w pewnym wymiarze?” (Grabias 2012, s. 26). Podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na nie poprzez analizę tekstów wypowiedzianych przez dzieci niepełnosprawne intelektualnie.

## CHARAKTERYSTYKA BADANYCH

Referowane wyniki badań są wycinkiem autorskich badań zasadniczych nad językowym sposobem ujmowania emocji podstawowych i pochodnych, przeprowadzonych ogółem w grupie 90 dzieci<sup>8</sup>. W niniejszej pracy jest prezentowany materiał językowy uzyskany od 30 dzieci (15 dziewczynek i 15 chłopców) w wieku 6 lat oraz 30 dzieci 10–13-letnich z zespołem Downa (w badanej grupie było

---

<sup>8</sup> Szczegółowa charakterystyka założeń metodologicznych wraz z omówieniem grup badawczych została przedstawiona w opracowaniu pt. *Językowa projekcja emocji. Na przykładzie wypowiedzi w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa* (Jęczeń 2017).

18 chłopców i 12 dziewczynek)<sup>9</sup>. Wszystkie dzieci pochodziły z rodzin pełnych, w wymienionej grupie badawczej nie było dzieci z rodzin patologicznych oraz cechujących się niekorzystną sytuacją materialną.

Wyboru dokonano nieprzypadkowo, gdyż przy okazji badań kognitywnych celem stało się zaprezentowanie różnych sposobów istnienia emocji w zachowaniach językowych oraz wiedzy semantycznej dzieci niepełnosprawnych intelektualnie „na tle” dzieci w normie intelektualnej. „Na tle”, ponieważ – powołując się na takich badaczy, jak m.in. J. Kostrzewski (1978) i M. Bogdanowicz (1995) – nie należy utożsamiać możliwości dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym (np. w wieku 10 lat) z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, którego wiek inteligencji to 10 lat. Wiek umysłowy badanych dzieci wahał się w granicach od 6 do poniżej 10 lat. Ich doświadczenia życiowe były różne, rozwój poszczególnych procesów poznawczych przebiegał w odmiennym rytmie, podobnie jak rozwój sfery emocjonalnej i językowej. Dlatego H. Nartowska (1990, s. 106) zwraca uwagę, że „upośledzenie umysłowe to nie tylko opóźnienie rozwoju, lecz inna jakość rozwoju”.

Dzieci 6-letnie zainteresowały autorkę z kilku powodów. Po pierwsze, jest to okres wyraźnych zmian jakościowych w rozwoju myślenia. Pomimo dominacji doświadczenia zmysłowego w poznawaniu rzeczywistości myślenie stopniowo uniezależnia się od bezpośrednich spostrzeżeń i przenosi się na płaszczyznę wyobrażeniowo-konkretną (Bieleń 1983). Coraz większy udział w tym procesie ma język (Borowiec 2014): „Język nabywany do końca wieku przedszkolnego, który swoiście odbija i interpretuje rzeczywistość, pozwala dziecku zasymilować chaos otaczającego świata do jego własnego działania” (Borowiec 2001, s. 154). Dzieci, pragnąc uporządkować rzeczywistość na miarę swoich możliwości i w oparciu o swoje, czasem jeszcze ubogie doświadczenie, chętnie odpowiadają na stawiane im pytania: Co to? Po co? Dlaczego? Jak zauważają badaczki dziecięcych sposobów definiowania, „opisy świata rzeczy” – w wykonaniu dzieci 6-letnich – „nie zawsze zgadzają się z ich obrazem w języku dorosłych, choć w dużym stopniu go

---

<sup>9</sup> Różnica wieku życia pomiędzy dwiema grupami nie jest bezzasadna. Badania donoszą, że u dzieci z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym myślenie pozostaje w fazie przedoperacyjnej i ma charakter konkretno-obrazowy, a zdolność do rozumienia rzeczywistości i formułowania wniosków jest znacznie ograniczona (por. Kostrzewski, Wald 1981; Bogdanowicz 1995; Kaczorowska-Bray 2012). W odniesieniu do badań Piageta (1966) jest to trzecie stadium podokresu operacyjnego, które u dzieci w normie występuje w wieku od 5–6 do 7–8 lat. Ponadto u dzieci z zespołem Downa występuje poważne opóźnienie rozwoju mowy w związku z rozlicznymi wadami i anomaliami w budowie narządów mowy. Zdaniem Z. Tarkowskiego (2005, s. 559) dziecko o prawidłowym rozwoju mowy opanowuje podstawy systemu językowego do końca 4. r.ż. Dziecko niepełnosprawne intelektualnie w tym czasie najczęściej milczy lub jest na etapie gaworzenia. Ze względu na te podstawowe powody dzieci z zespołem Downa były starsze od dzieci w normie intelektualnej.



przypominają” (Borowiec 2001, s. 155), a „Potoczne definiowanie, w szczególności dziecięce, zwykle jest niedostateczne, tzn. nie zawsze prowadzi do identyfikacji desygnatu objętego definiowanym pojęciem” (Boniecka 1999, s. 151).

Po drugie, dzieci 6-letnie nie rozpoczęły jeszcze „w pełni” nauki szkolnej, dlatego ich interpretacje rzeczywistości (w tym interpretacje tego fragmentu, który odnosi się bezpośrednio do świata emocji) są w dużej mierze związane z „potocznym doświadczeniem językowym” (Bogusławski 1988, s. 73). Co prawda, niektóre z badanych dzieci mają już za sobą 2- lub 3-letni staż przedszkolny, niemniej wydaje się, iż instytucja wychowawcza, jaką jest przedszkole, nie organizuje w tak zdecydowanym stopniu, jak szkoła, procesu kształcenia językowego. W tym okresie przede wszystkim rodzinne wzorce językowe wywierają ogromny wpływ na rozwój osobowości dziecka, kształtując jego dostęp do wiedzy o otaczającej rzeczywistości, a poza tym decydują o rozwoju „rozwinętego bądź ograniczonego kodu językowego” u dziecka (Bernstein 1980).

W grupie badawczej dzieci z zespołem Downa średni wiek życia wyniósł 11,5 roku; dojrzałość społeczna tych dzieci (zgodnie z literaturą) jest zazwyczaj wyższa od zdolności umysłowych mniej więcej o trzy lata. Ich myślenie zatem, zgodnie z etapami rozwoju myślenia zaproponowanymi przez J. Piageta (1966), ma charakter konkretno-obrazowy, ale jest to zupełnie inna jakość myślenia niż dzieci w normie intelektualnej w wieku od 7. do 11. roku życia. Rozwój umysłowy tych dzieci kształtował się na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym, miały one kariotyp wskazujący na trisomię prostą zespołu Downa (zapis kariotypu: 47, XY + 21 lub 47, XX + 21). Do pomiaru rozwoju inteligencji zastosowano Skalę Inteligencji Stanford-Bineta lub Skalę Wechslera dla Dzieci, w przypadku niektórych badanych uwzględniono opinie psychologiczne sprzed dwóch lub trzech lat. Autorka ma pełną świadomość tego, że ilorazy inteligencji tych dzieci mogły się obniżyć – dzieje się zwykle tak, że IQ dzieci z zespołem Downa ma tendencję do zmniejszania się wraz z wiekiem, co zostało potwierdzone badaniami (zob. Carr 1985; Kostrzewski 1993). Jest to spowodowane głównie ograniczeniami językowymi, brakiem umiejętności tworzenia pojęć, gorszą sprawnością wykonywania operacji liczbowych oraz trudnościami wynikającymi z ustalania relacji między podmiotem a pojęciem (por. Zasępa 2003). Ilorazy inteligencji w tej grupie mieściły się w granicach 55–40. Badając zachowania językowe dzieci z zespołem Downa, należy mieć na uwadze następujące słowa:

O inteligencji w zespole Downa trzeba powiedzieć tylko tyle, że podobnie jak nie ma dwojga identycznych pod względem fizycznym dzieci z zespołem Downa, tak samo nie ma dwojga identycznych pod względem inteligencji. W każdej grupie wieku i każdym stadium rozwojowym różnice w poziomie inteligencji są najprawdopodobniej większe w populacji z zespołem Downa niż w tak zwanej populacji normalnej. (Kostrzewski 1993, s. 104–105)



Wobec powyższego interesujące jest ustalenie tego, w jaki sposób dzieci pozostające na dwóch różnych etapach rozwoju poznawczego ujawniają swoją wiedzę na temat zjawisk z otaczającej ich rzeczywistości oraz jakie są ich sprawności językowe (w tym zwłaszcza sprawność semantyczna) (por. Grabias 1997) w zakresie definiowania wyrazu *radość*.

### PRZYJĘTE ZAŁOŻENIA, METODY I MATERIAŁ

Kognitywna koncepcja znaczenia, którą zastosowano do analizy wypowiedzi dzieci, jest bliska badaniom psychologicznym. W niniejszym artykule starano się pokazać, w jaki sposób jest nadawane znaczenie pojęciu „radość”, jaka jest wewnętrzna struktura semantyczna oraz „hierarchia cech znaczeniowych w obrębie tworzonej definicji pojęcia” (Wiśniewska-Kin 2007, s. 3). W analizie materiału wykorzystano opis kognitywny, definicję kognitywną. Paradygmat kognitywny pokazuje m.in. sposób tworzenia językowego obrazu świata – „świata widzianego oczami dziecka”, „przeżywanego przez dziecko” oraz werbalizowanego przez nie. Subiektywny sposób odczytywania znaczenia jest bliski dziecięcym sposobom „pojmwania rzeczywistości”.

W celu zrekonstruowania definicji kognitywnej „radości” zostały przeprowadzone z badanymi dwie rozmowy. Pierwsza z nich miała formułę swobodnego dialogu, w trakcie którego ustalono pewne kategorie i podkategorie, które złożyły się na szkielet struktury kognitywnej badanych pojęć i pozwoliły na dobór pytań podczas rozmowy kierowanej<sup>10</sup>. Formułując pytania, autorka starała się zwrócić uwagę na kilka aspektów (kategorii) współtworzących strukturę kognitywną badanych emocji w nawiązaniu do formuły „mówienia o uczuciach” Nowakowskiej-Kempnej (1995, s. 17), łączącej w dążeniu do całościowej analizy semantycznej cztery aspekty: nazywanie uczuć, objawów, działań i przeżyć.

Pytanie definicyjne: Co to jest „radość”? – zostało zadane jako ostatnie (por. badania przeprowadzone przez Borowiec [2014]). Ponieważ uzyskane od dzieci odpowiedzi stały się jakościowymi charakterystykami emocji w ramach aspektów sugerowanych pytaniami szczegółowymi, zadanie tego pytania miało prowadzić

---

<sup>10</sup> Podczas rozmowy starano się unikać zadawania pytań metodą ankietową, gdyż wydaje się, iż zwłaszcza w przypadku dzieci 6-letnich i dzieci z zespołem Downa najprawdopodobniej doszłoby do tzw. mniemania zasugerowanego (Piaget 1929, s. 14), które polega na tym, że dzieci udzielają odpowiedzi bez uciekania się do samodzielnego myślenia. Po zadaniu pytania pozwalano odpowiedzieć na nie dziecku, na wstępie niczego nie tłumacząc ani nie korygując, zarazem podejmowano próbę szukania „czegoś określonego”, by móc zapytać o to ponownie bądź poprosić o doprecyzowanie usłyszaną wcześniej odpowiedzi. Zdarzało się, że w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie rozmowy trwały dłużej, padało wiele pytań szczegółowych, niektóre pytania były wyjaśniane lub uzupełniano je o przykłady.

do określenia tego, w jakim stopniu została uporządkowana wiedza oraz językowe sposoby jej werbalizacji. Odwołano się tym samym do twierdzeń funkcjonujących w literaturze przedmiotu, mianowicie: „Powstająca w ten sposób w umyśle [dziecka – U.J.] wiedza ma charakter dialogowy, dynamiczny (...), głęboko penetruje doświadczenie rzeczywistości przez jednostkę i daje prawo do własnego rozumienia świata” (Klus-Stańska 2004, s. 24). Ponadto autorkę przekonał kierunek myślenia H. Borowiec, która stwierdziła:

Oczywiste jest, że zadawane dziecku pytania nadają kierunek jego rozumowaniu i skłaniają je do systematyzowania swej wiedzy w określony sposób. Jednak odpowiedź jest oryginalnym wytworem myślenia dziecka. Ani bowiem rozumowanie prowadzące je do odpowiedzi, ani wiedza wykorzystywana przez dziecko w czasie jego refleksji nie pozostają pod bezpośrednim wpływem eksperymentatora (pytającego). Dziecko nie jest jedynie istotą naśladowczą. (...) W tym sensie nawet to, co zostało zasugerowane przez dorosłego, staje się do pewnego stopnia oryginalnym wytworem dziecka. (Borowiec 2014, s. 276)

Autorka niniejszego opracowania zakłada, że nie powstałyby tak bogate konceptualizacje pojęć, gdyby nie rozmowa „twarzą w twarz”, zarazem dzieląca zdanie A. Załazińskiej, według której „język działa” tylko podczas rozmowy – to, co dzieje się podczas rozmowy, a rozmowy z dzieckiem przede wszystkim, jest wciąż „negocjowane, przetwarzane i kreowane” (Załazińska 2006, s. 18). Z uwagi na to, że jedną grupą badawczą były dzieci z zespołem Downa, których możliwości percepcyjne i językowe są niższe niż dzieci w normie intelektualnej, rozmowa była rozbudowana, ale nie schematyczna. W trakcie badań kierowano się myślą zapamiętaną z *Dociekań filozoficznych* L. Wittgensteina, odnoszącą się do „gry językowej”: „Gra językowa ma podkreślić, że mówienie jest częścią pewnej działalności, (...), aby zrozumieć każdą wypowiedź, konieczny jest kontekst” (Wittgenstein 1972, s. 20). Dochodzenie do znaczenia wyrazu jest zatem pojmowane tutaj jako budowanie go poprzez jego użycie. Założono, że tylko w wyniku rozmowy (dialogu), dzięki „wszechogarniającemu kontekstowi”, można dojść do znaczenia wyrazu. Takie postępowanie wydaje się łączyć reguły pragmatyczne i semantyczne.

## WYNIKI BADAŃ

### 1. „Radość” w wypowiedziach dzieci 6-letnich

Na podstawie pozyskanych wypowiedzi dzieci można ustalić kategorie współtworzące strukturę kognitywną słowa *radość*. Są to: podmiot doświadczający (nosiciel stanu), objawy, umiejscowienie, sposób odbioru oraz podobieństwo.

*Podmiot doświadczający*

Na początku należy podkreślić, że 6-latki bardzo chętnie mówią o sobie i swoich przeżyciach, np.: *Ja zwykle cieszę się, kiedy mama w domu się nie denerwuje; kiedy do przedszkola można przynieść swoją zabawkę; Jak poznaję nowego kolegę, którym będę mógł się bawić; Ja byłam uszczęśliwiona, kiedy mama kupiła mi kasetę „Pinokia”; Jak siostra u mnie w pokoju nie rządzi; Tatuś ma dla mnie dużo czasu i razem się bawimy.*

Zdaniem badanych małe dzieci są zawsze wesole, np.: *je bardzo łatwo rozвесelić, byle czym; bobaski są zawsze radosne, tylko kiedy się uderzą to popłaczą i już.*

„Radość” jest emocją, o której dzieci mówią dużo, towarzyszy ona prawie wszystkim ludziom. Tylko troje dzieci zauważyło, że są ludzie, którzy nie mają powodów do radości (z powodu braku pracy, pieniędzy), np.: *Są nieszczęśliwi ludzie, tacy, którzy nie mają pieniędzy, chcą gdzieś zarobić i nie mają pracy.* W roli podmiotu doświadczającego emocji przywoływany był ogólnikowo każdy człowiek oraz konkretni ludzie, np.: *Pan policjant się cieszy, że jego córeczka jest zdrowa; pani w kiosku, że ktoś jej oddał pieniądze, bo źle wydała, tak kiedyś zrobiła moja babcia; Pani nauczycielka jest radosna, kiedy dzieci są grzeczne w przedszkolu; Staruszka jest weselsza, gdy spotka uprzejme dziecko.*

Bardzo produktywnymi typami podmiotu doświadczającego emocji w przypadku „radości” okazały się zwierzęta i ptaki. Aż 20 wypowiedzi wskazuje na to, że zwierzęta (najczęściej przywoływane to pies i kot) mają swoje „zwierzęce” powody do radości, np.: *Piesek to chyba bardzo się cieszy jak mu się uda uciec z domu bądź kiedy dostanie kija do zabawy; kiedy właściciel wróci z pracy, bo pies w tym czasie bardzo tęskni; Kotek cieszy się, kiedy upoluje myszkę najlepiej do zabawy, a myszki to się cieszą, jak uciekną kotkowi.*

Swoją oryginalnością zwraca uwagę następująca wypowiedź: *Ptaki, to... mogą czasem podziobać, ale to nie są uczucia, ptaki... mają własne problemy, ptasie problemy..., bo ptaki to takie kocie przekąski i one, co najwyżej... boją się kotów, a cieszą, kiedy... uda im się odfrunąć i uciec od tego drapieżnika ogrodowego.*

Dzieci przywołały także jednostkowe sytuacje, które świadczą o tym, że świat emocji nie jest obcy również ptakom i rybom, np.: *Ptaki to są radosne, kiedy fruwały, a te, które nie fruwały, są nieszczęśliwe; Ptaszki są szczęśliwe, bo są ładne, tylko Brzydkie Kaczętko było nieszczęśliwe, bo... było nieładne; Kura jest radosna, kiedy wyklują się jej pisklaki; Ptaki, kiedy są szczęśliwe, to nawet przytulają się na gałązkach; Pies, kiedy mówi: „hau!” i na dwóch łapach staje, kot kiedy mówi: „miau!” i przytula się do nogi, słoń kiedy trąbą zahuczy i chce się bawić, a ptaki gdy fruwały i ćwierkają.*

W wypowiedziach na temat odczuć roślin nieznacznie dominowały przekonania, że są one zdolne do przeżywania uczuć (13 wypowiedzi twierdzących).

Są to następujące sądy: *Drzewa są radosne, kiedy uda im się przeżyć straszną zimę lub deszcz z piorunami; Kwiaty, kiedy są radosne, to zakwitają ze szczęścia, a drzewa to... szumią listeczkami; Kwiaty cieszą się, kiedy je podlewamy; Kwiaty, kiedy są radosne, to wypuszczają pąki, o tak [dziewczynka robi rączkami gest obrazujący zakwitanie kwiatu] i wtedy pokazują nam, że jest im dobrze.*

W opinii grupy dzieci (10 wskazań) drzewa nie odczuwają emocji, gdyż są pozbawione możliwości przemieszczania się, nie mają też zmysłów, w które zostali wyposażeni ludzie, np.: *Drzewa nie mogą być szczęśliwe, bo one nie mogą nigdzie pójść, niczego nie zobaczą nowego, tylko stoją, jak... jak żołnierze, a kiedy wieje wiatr, to one się kołyszają i tylko tyle; Drzewa nic nie czują. One nie żyją tak jak ludzie; Nie, bo... nie mają ust, buzi.* W wypowiedziach sporadycznie były przywoływane cechy uosabiające, np.: *patrzę na mojego kaktusa, to wydaje mi się, że widzę jego radosną buzię.*

Najwięcej wątpliwości pojawiło się w przypadku odczuć słońca (osiem wskazań pozytywnych), np.: *Słońce jest wesołe, bo przez cały czas się do nas uśmiecha, a księżyc wtedy, gdy idziemy spać; jest radosne, gdy nie pada deszcz ani śnieg, ani grad. Słońce jest najbardziej szczęśliwe latem; jest szczęśliwe, bo... jest całe złote; Niebo jest szczęśliwe, kiedy... jest niebieskie, a nie takie szare.*

Przytoczone wypowiedzi wiążą się z uosobieniem wartościowanym pozytywnie. Z kolei przywołanie takich zachowań słońca, jak: *cały czas się do nas uśmiecha, nigdy nie odpoczywa, nie ma buzi/serduszka* konotuje cechy ludzkie. Słońce jest: *wesołe, radosne, szczęśliwe*, rzadziej zaś jest *nieszczęśliwe*. Są to cechy wyraźnie antropomorfizujące. Ponadto słońce jest radosne: *bo jest całe złote; niebo jest szczęśliwe, kiedy jest niebieskie; jest najbardziej szczęśliwe latem; gdy nie pada deszcz.* Wypowiedzi dzieci potwierdzają powszechne przekonanie, że barwy jasne konotują „radość”, a lato jest najczęściej kojarzone z przeżyciami przyjemnymi, podobnie jak ładna słoneczna pogoda, bo „uśmiech i radość to lato życia” (Wiśniewska-Kin 2009, s. 153).

Przedmioty nieożywione, takie jak sprzęty domowe, szafa czy telewizor, zdaniem połowy badanych (15 wskazań) przeżywają podobne uczucia, jak człowiek, np.: *Telewizor cieszy się, kiedy może odpocząć; gdy dzieci oglądają bajki; kiedy się przemieści prądem, nie może odpocząć, i... nie może sobie kichnąć, kiedy jest na nim kurz, to chyba... nie jest zbyt szczęśliwy.*

Druga połowa badanych dzieci dostrzegła różnice istniejące pomiędzy ludźmi a przedmiotami, np.: *nie, przecież one nie żyją; nie poruszają się; nie mają buzi i głowy, żeby myśleć.*

### Objawy

Wniosek, który nasuwa się podczas odwoływania się do symptomów „radości”, może być tylko jeden. Wiodącym objawem jest uśmiech, np.: *Ktoś ma wesołą minkę; robimy o takie [duży uśmiech na twarzy] wesołe minki.* Dzieci się

*wesoło uśmiechają; Jak ktoś jest radosny to się śmieje i wtedy słyszymy tę radość; Może jak śmieje się ktoś z żarcików.*

„Radość” objawia się także wówczas, kiedy np.: *Ludzie krzyczą: „hura!” i tańczą i podskakują i robią różne wysoki i fikołki; Kiedy ktoś woła: „hura”; Można wtedy cieszyć się i skakać z radości; Kiedy dziecko skacze z radości, to widzi się samą radość.*

### Umiejscowienie

Analizując materiał leksykalny, dostrzegamy następującą prawidłowość – dziewięcioro dzieci wskazało na twarz, a ośmioro na oczy, które zgodnie z ich stanem wiedzy i doświadczeniami są związane z przeżywaniem „radości”. Oto przykłady takich wypowiedzi:

- twarz, np.: *któs ma wesołą twarz; uśmiechniętą; wesoła minka; nie da się ukryć radości na twarzy; radość jest w uśmiechu; kleks uśmiechu na twarzy; w wesołej mince; w uśmiechu; na buzi,*
- oczy, np.: *wesołe oczy; moja mama uśmiecha się oczami, kiedy jest wesoła; radość jest niewidzialna, ale można poznać po oczach; można płakać z radości, ale oczy są wtedy szczęśliwe,*
- serce, na które wskazało ośmioro dzieci, jest w ich odczuciu „pojemnikiem na uczucia”, np.: *po prosu w serduszku; w sercu, bo w sercu są dobre wiadomości i wspomnienia chowane; radość jest w moim sercu, radości nie można zobaczyć, ona ma swoje własne boisko, takie miejsce w sercu, w którym przebywa itp.*

Natomiast pojedyncze dzieci wskazały na inne części ciała:

- głowa, np.: *w głowie, bo w głowie są myśli i myśli się właśnie o czymś radosnym; można mieć wesołe sny, które przychodzą do nas z głowy, można sobie wyobrażać, w głowie tworzy coś wesołego,*
- żołądek, np.: *u mnie w żołądku, bo jak jestem szczęśliwy, to nie jestem głodny,*
- dusza, np.: *w prawdziwej duszy mojej.*

### Sposób odbioru

Sposobu odbierania „radości” dotyczyło pytanie: Czy można „radość” zobaczyć, usłyszeć, dotknąć? Uzyskane odpowiedzi wskazują na istotę definiowanej emocji. Dzieci wymieniły objawy, które można dostrzec, np.: *Możemy zobaczyć uśmiechniętego człowieka; kiedy koleżanka się śmieje; Kiedy dziecko skacze z radości, to widzi się samą radość; kiedy ktoś woła „hura!”; można usłyszeć wesołe rozmowy na przyjęciu urodzinowym i piosenki śpiewane w przedszkolu; przedmioty materialne, które stają się przyczyną radości, np. ...; bo myślę, że kiedy ktoś zobaczy ogrooomny skarb; Tak, można dotykać dużo pieniędzy, złoto i diamenty; wygrany milion dolarów.*

Mali rozmówcy rozumieją istotę emocji, wiedzą, że „radości” jako takiej nie można ani dotknąć, ani usłyszeć, ani zobaczyć. Dowodzą tego następujące wypowiedzi, np.: *Nie. Radość jest w moim własnym ciele, radości nie można zobaczyć ona ma swoje własne boisko, takie miejsce w ciele, w którym przebywa; Nie. Radość nic nie mówi, jest bezgłośna i niewidzialna. Ona nie kończy się na uczuciach, ale jest z nami przez całe życie, gdy jest nam dobrze; Radość to jest w nas; Nie, przecież radość to uczucie.*

### Podobieństwo

W tej podkategorii znalazło się bardzo dużo określeń. Dzieci przywołały to, co jest przyjazne, a zdrobnienia użyte w eksplikacjach świadczą o wartościowaniu pozytywnym, np. [Radość podobna jest do]: *mamy, która przynosi smakołyki; dobrej wróżki; jakby dzidzius cały uśmiechnięty, taki słodziutki*. W wypowiedziach pojawiły się także przykłady analogii, które dowodzą, że myślenie dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje się oryginalnością i kreatywnością: *Radość jest jak wiosna; piękne, kolorowe kwiatuszki; uśmiechnięte słoneczko; niebieskie niebo bez jednej chmurki; najwspanialsza przygoda*. Przywołane wypowiedzi dzieci potwierdzają „archetypiczny charakter” (por. Wiśniewska-Kin 2009, s. 154) wyobrażenia „radości”, która jest utożsamiana z uśmiechem, wiosną, słońcem (jasnymi barwami). Taki obraz „radości” odnajdziemy w pracach plastycznych i komentarzach do nich, np.: *Na rysunku byłaby cała rodzina i każdy miałby uśmiechniętą buzię; Jak ktoś biegnie do kogoś i rzuca mu się na szyję; Narysowałbym jak ptaki na gałązkach otwierają dzióbki; Chyba narysowałabym pannę młodą i pana młodego*.

Poszukując kategorii nadrzędnej dla badanego wyrazu oraz w celu podsumowania rozmowy, jako ostatnie zadano pytanie: Co to jest „radość”? Przykłady odpowiedzi zestawiono w tab. 1.

Tab. 1. Semantyczna interpretacja „radości”

Określenie	Liczba odpowiedzi
Zdarzenie	6
Uśmiech	5
Uczucie	4
Ktoś jest szczęśliwy, wesoły, zadowolony	4
Skarb, prezent	3
Przeżycie	3
Zadowolony, wesoły, uciecha	3
Nie wiem	2

Źródło: opracowanie własne.



Spostrzeżenia wynikające z semantycznych interpretacji zgromadzonych w tab. 1 są następujące:

- w wyniku zmysłowej obserwacji świata i własnych doświadczeń dzieci opisują emocję w sposób metonimiczny jako *uśmiech*, wyrażony metaforycznie: *kleks uśmiechu na twarzy*. Dzieci uznają uśmiech za główny objaw „radości”,
- część badanych utożsamiała „radość” z otrzymywaniem konkretnych przedmiotów, np. z prezentami (*lalka, samochodzik, gra komputerowa*) lub skarbem (*pieniądze, złoto, diamenty*),
- definiując „radość”, dzieci posługiwały się synonimami, np. *wesoły, zadowolony, ktoś jest szczęśliwy* oraz *uciecha, miłość*, które również należą do wspólnego pola semantycznego, chociaż „miłość” to emocja o zdecydowanie większym natężeniu niż „radość”,
- sześcioro dzieci, odwołując się do własnych przeżyć i wiedzy na temat rzeczywistości, przywołało przykłady sytuacji (zdarzenia jednokrotne lub powtarzające się), np.: *kiedy można przynieść nową zabawkę; poznaję nowego kolegę; jak siostra u mnie nie rządzi w pokoju; urodzi się dziecko; córeczka jest zdrowa; staruszka spotka uprzejme dziecko; dzieci są grzeczne w przedszkolu; znajdziemy ogrooomny skarb* (hiperbolizacja przedmiotu została dokonana za pomocą rozciągniętego wypowiedzianego samogłoski „o”, dziecko pragnie bowiem wyeksponować wielkość znalezionej skarbu; por. na ten temat: Boniecka 1997, s. 30); *mamy wesołe sny... wyobrażamy sobie wesołe rzeczy; mama kupuje mi pieska*. Natomiast jeśli nosicielem stanu są zwierzęta, radość pojawia się np.: *kiedy uda mu się uciec z domu (pies), jak upoluje mysz (kot), kiedy wyklują się pisklęta (kura), kiedy w jeziorze nie ma sieci (ryby)*. Z kolei odnośnie do roślin w roli podmiotu doświadczającego emocji, np.: *kiedy je podlewamy (kwiaty), gdy nie pada deszcz (słońce), gdy dzieci oglądają bajki (telewizor), gdy nikt w nią nie wkręca żadnych haków (haków)*.

Dziecięce postrzeganie świata cechuje antropomorfizacja, która dotyczy m.in.:

- przypisywania obiektom uczuć i zachowań właściwych ludziom, np. *szafa jest zadowolona; telewizor się cieszy; słońce jest wesołe; niebo jest szczęśliwe*,
- opisywania zwierząt i roślin w kategoriach cech psychicznych właściwych człowiekowi, np. *kwiaty się cieszą; rybki są szczęśliwe; kura jest radosna; kotek/piesek się cieszą*.

W podkategorii podobieństwo pojawiły się przykłady analogii, które dowodzą tego, iż myślenie dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje się oryginalnością i kreatywnością. Jak wskazuje J. Ożdżyński:

(...) podstawowym warunkiem twórczości (także językowej) jest otwartość na doświadczenie (*openess to experience*), co oznacza postrzeganie i symbolizowanie bez zniekształcenia możliwie szerokiego zakresu dostępnych jednostce bodźców związanych z własnymi emocjami, pragnieniami i myślami. Możliwość korzystania z bogactwa doświadczeń sprawia, że zachowanie [językowe – U.J.] dziecka staje się mniej schematyczne, a bardziej twórcze i spontaniczne. (J. Ożdżyński 1995, s. 177)

Warto zwrócić uwagę na niektóre analogie, np.: *radość jest jak piękne kwiatuszki; jak wiosna; jak uśmiechnięte słoneczko; zielony listeczek; jak dobra wróżka; jak mamusia; jak dziadziuś cały uśmiechnięty, taki słodziutki; ptasie problemy* (w nawiązaniu do ludzkich problemów), wreszcie *jak najwspanialsza przygoda*. To niezwykle kreatywne myślenie uruchamia „obrzeża (peryferyczne sfery) tła pojęciowego” oraz umożliwia spostrzeganie nawet odległych egzemplarzy jako spełniających kryteria określonej kategorii (J. Ożdżyński 1995, s. 178). W ten sposób powstają także dziecięce metafory, np.: *(kwiaty) zakwitają ze szczęścia; kleks uśmiechu na twarzy* oraz niezwykle sformułowanie: *ptaki to takie kocie przekąski*, powstałe najprawdopodobniej pod wpływem dziecięcej lektury (w której kot zwykł polować na ptaki).

Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że materiał leksykalny opisujący „radość” zawiera rozbudowaną kategorię zdrobnień (zgodnie z ogólną prawidłowością, gdyż deminutiwa są najbardziej produktywną kategorią słowotwórczą w polszczyźnie). Porównajmy dla przykładu:

- nazwy deminutywne, np.: *dzióbek, piesek, kotek* (formant -ek); *żarcik, samochodzik* (-ik); *minka, rybka, myszka, czekoladka* (-ka),
- nazwy hipokorystyczne, np.: *tatuś, mamusia, babcia, córeczka* (rzeczowniki oznaczające nazwy własne); deminutiwa w funkcji wyrazów spieszczających, np.: *listeczek* (-eczek), *kwiatuszek* (-uszek), *słoneczko* (-eczko),
- wyrazy dziecięce, np.: *bobaski, fikołek*,
- nazwy istot małych, np.: *pisklak* (-ak), *kaczętko* (-ątko).

Formant słowotwórczy w zdrobnieniach (obok znaczenia małości) jest również nosicielem zabarwienia ekspresywnego, wyraża bowiem subiektywne, emocjonalne (dodatknie) ustosunkowanie osoby mówiącej – w tym przypadku dzieci – do nazywanego przedmiotu, a już z całą pewnością jest to właściwość formantów w spieszzeniach. W zgromadzonym materiale można poza tym wskazać: przymiotnik ekspresywny utworzony w drodze sufiksacji za pomocą sufiksu -utk(i), np.: *słodziutki (dziadziuś)*, oraz przymiotnik w stopniu najwyższym, np.: *najwspanialsza (przygoda)*.

W swoich wypowiedziach sześciolatki posłużyły się następującymi rzeczownikami abstrakcyjnymi: *uciecha, radość, przeżycie, miłość, szczęście, nieszczęście, wspomnienie* (rzeczowniki nazywające stany psychiczne); *wiadomość, zakupy, praca, przeprowadzka* (pojęcia ogólne); *przygoda i żarcik* (rzeczowniki odnoszące się do zjawisk społecznych, obyczajowych i kulturalnych); *wciele-*

*nie, odgłos* (pojęcia specjalistyczne); *wiatr, lato* (zjawiska przyrody); *rozmowa, mówienie* (rzeczowniki odczasownikowe nazywające czynności); *duch* (zjawisko metafizyczne); *kleks* (wyraz zaczerpnięty najprawdopodobniej z literatury dziecięcej).

W dziecięcych interpretacjach „radości” dość często pojawiały się przymiotniki, a sporadycznie – imiesłowy przymiotnikowe:

- określające jasne, „wesole” kolory, np.: *niebieskie (niebo); złote, błyszczące (słońce); zielone (listeczki); kolorowe (kwitki)*,
- pozytywne cechy psychiczne, np.: *uśmiechnięty, wesoly (człowiek); dobra (wróżka); uprzejme, grzeczne (dziecko)*.

## 2. „Radość” w wypowiedziach dzieci z zespołem Downa

„Radość” jest emocją, o której dzieci z zespołem Downa mówią chętnie i dużo. Najczęściej odwołują się w swoich wypowiedziach do aktualnych zdarzeń i wspomnień, które zapadły w ich pamięci. Charakteryzując taką kategorię jak podmiot doświadczający emocji, tylko ośmioro dzieci wykazało zdecydowaną niechęć do rozmowy (odpowiadając wprost: *nie, nie chcę mówić, nie pytaj*) lub wyraziło zainteresowanie dialogiem, a na samym wstępie wycofało się z podjętego działania, milknąc bądź pochopnie, bez najmniejszego zastanowienia, formułując swoje sądy *nooo, taaak*, zupełnie nieadekwatnie do treści pytań (wydłużanie głosek obrazowało charakterystyczne zniechęcenie rozmówców).

Dzieci z zespołem Downa postrzegają „radość” głównie w kategorii zdarzenia jednostkowego lub powtarzającego się, tworząc w ten sposób prototypową konceptualizację pojęcia, np.: *a więc to było tak, pojechaliśmy, później tata powiedział, że będzie posilek...* [tu następuje dalsza opowieść]; *jak przyjeżdża mama, tata zabiera ze szkoły; jak byłam na turnusie; jak leżałam w szpitalu; jak pani Wiola maluje dzieciom twarze*.

W wypowiedziach na temat „radości” pojawiło się wiele określeń charakteryzujących stan psychiczny podmiotu doświadczającego emocji:

- w postaci przymiotnika, np.: *wesoła/y (mama, tata); smutna/y (mama, tata); fajny (lekarz); (jestem) zły; smutni (ludzie); weseli (ludzie); szczęśliwy (pies, kot); dobry (pies)*,
- czasownika, np.: *lubię, kocha, cieszy się, rozweseli*,
- imiesłowu przymiotnikowego, np.: *zadowolony*,
- rzeczownika, np.: *radość*,
- przysłówka, np.: *smutno*.

„Radość” jest emocją przypisywaną nie tylko ludziom i zwierzętom, ale też roślinom (należy zaznaczyć, że tylko siedmioro dzieci udzieliło odpowiedzi, na podstawie których można wnioskować, że właściwie zrozumiały zadane pytanie) oraz słońcu. Słońce jest: *wesołe, słońce się cieszy, uśmiecha się* – dzieci dokonują w ten

sposób swoistej antropomorfizacji charakteryzowanego obiektu. Ma to bezpośredni związek ze sposobami przedstawiania słońca w literaturze dla dzieci oraz z wykonywanymi przez nie rysunkami, na których słońce przypomina żywą postać.

W większości przypadków, charakteryzując takie obiekty, jak rośliny, przedmioty martwe, a nawet zwierzęta, dzieci przywoływały w swoich wypowiedziach tylko te cechy wymienionych podmiotów, które są postrzegane zmysłami, a ich właściwości pierwotne są związane z zachowaniem i funkcją, np.: *nie, bo tylko stoją; stoją tylko; kaktus kłuje palce; kot to gryzie i drapie*.

W niektórych wypowiedziach dzieci powoływały się na to, czego dowiedziały się od rodziców lub nauczycieli, nie można wykluczyć, że również same zaobserwowały pewne zjawiska. Mianowicie pochmurna pogoda wiąże się ze smutnym nastrojem, np.: *smutne jak deszcz; Dzisiaj smutno jest; Deszcz pada, listopad* (w odpowiedzi na pytanie: Czy słońce jest wesołe?). Niekiedy użyte przez nie wyrażenia miały postać metafor, np.: *radość ma otwarte serce; słońce chowało się do wody*. Jedna z dziewczynek, odpowiadając na pytania, często posługiwała się przysłowiem *dzieci i ryby głosu nie mają*, a jej kolega, zapytany o odczucia psa, powiedział *dobry pies, dobry pies*. Sięganie po wypowiedzi utrwalone, kliszowane, często infantylne i banalne, a także po wyrażenia czy frazy utrwalone w języku w formie frazeologizmów lub przysłów ma miejsce wówczas, gdy upośledzona jest zdolność do tworzenia dłuższych tekstów. W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo ma to przede wszystkim związek z ich deficytami poznawczymi i językowymi – trudno być „doskonałym partnerem dialogu” (Minczakiewicz 2001, s. 51) w sytuacji, kiedy nie wiemy, „co powiedzieć” i „jak powiedzieć” naszemu rozmówcy.

Podczas rozmów o „radości” odpowiedzi nie zawsze były krótkie i zdawkowe, często przybierały formę prostych opowiadań mówiących o aktualnych przeżyciach i doświadczeniach dzieci albo o takich wydarzeniach, które utkwiły w ich pamięci, z którymi były związane emocjonalnie. Realizacja tych krótkich, często niedostatecznych pod względem zawartości informacyjnej, odpowiedzi uaktywnia blok pamięci, w której przechowywane są informacje o zdarzeniach mających ścisłą lokalizację czasową. Należy przy okazji zwrócić uwagę jeszcze na jeden fakt – otóż wszystko to, o czym mówią dzieci niepełnosprawne intelektualnie, zależy od ich osobistych doświadczeń, które aktywizują odpowiednie obszary systemu poznawczego, budując reprezentację wiedzy na dany temat. Dowodem potwierdzającym powyższe spostrzeżenia są następujące przykładowe wypowiedzi: *A więc, to było tak. Pojechaliśmy, później tata powiedział, że będzie posiłek, tańczyliśmy. Później przyszedł Mikołaj. Prezenty i... pojechaliśmy do domu. Byliśmy z tatą i Jackiem [na uwagę zasługuje formalny sygnał początku opowiadania]; Jak na turnusie byłam... i słońce było. Słońce chowało się do wody i... było ciem-no. Były zabawy: bieganie, graliśmy w piłkę, tańce były. Jeszcze raz pojadę. Jadłam z mamą. Tatuś przychodził na śniadanko, było mało miejsca. Siadałam na kolanku* [w wypowiedzi dziewczynka posługuje się zdrobnieniami i spiesz-

czeniu, formy zdrobniałe są cechą reprezentatywną jej wielu wypowiedzi]; *Jak leżałam w szpitalu, z Jasiem. Długo leżałam razem z gipsem. Fajny pan doktor. I ćwiczyłam nogi w basenie. Liczyłam się chodzić w rowerku. Ćwiczyłam z panią. Lekarz płakał* [to zdanie jest składniowym wykojejeniem anakolutycznym, powstałym być może nie tylko w wyniku nieznanomości reguł składniowych, eliptyczności wypowiedzi, ale również w następstwie roztargnienia i dużego zaangażowania emocjonalnego w rozmowę; konstrukcje tego typu są zmienną cechą języka potocznego, związaną z dążnością do skrótu].

## ZAKOŃCZENIE

W umysłach dzieci 6-letnich struktura kognitywna emocji jest zbudowana z takich aspektów, jak: podmiot doświadczający emocji (nositel stanu), przyczyny, objawy i umiejscowienie emocji (choć na ten aspekt dzieci nie zawsze zwracają uwagę). Definicja pojęcia jest przesiąknięta antropocentryczną postawą wobec rzeczywistości oraz antropomorfizmem w opisywaniu zwierząt, roślin, czasem także obiektów martwych. Dziecięca wiedza o świecie ma w ogromnej mierze charakter subiektywny, zależy tym samym od indywidualnych doświadczeń i spostrzeżeń. Pomimo tego, że w swoich wypowiedziach bazują one przede wszystkim na wiedzy potocznej, to jednak na tę „potoczną perspektywę wyobrażeń o świecie” (Boniecka 2001, s. 170) została nałożona bogata wyobraźnia, indywidualność spostrzeżeń, otwartość myślenia i co za tym idzie „twórcze użycie języka” (Przetacznik-Gierowska 1994, s. 201), umożliwiające oryginalne obrazowanie w trakcie chociażby poszukiwania podobieństw pomiędzy emocjami a światem przyrody, światem baśni i własnymi doświadczeniami.

Dzieci 6-letnie mają trudności z procesem kategoryzacji, czyli z tą czynnością poznawczą, która prowadzi do przypisania egzemplarzy – nazwy stanu emocjonalnego do kategorii EMOCJE/UCZUCIA. Chociaż posiadają bogate doświadczenia, to aparatura pojęciowa, jaką dysponują, nie jest jeszcze na tyle ukształtowana, aby mogły bez większych przeszkód odwzorować w języku to, co wiedzą o emocjach, jaką posiadają reprezentację umysłową tych stanów.

Konceptualizacja „radości” pokazuje, że reprezentacja poznawcza emocji w umyśle dzieci z zespołem Downa nie ma charakteru symbolicznego – jest jedynie pamięcią czynności i zdarzeń. Ich doświadczenia są dużo skromniejsze w porównaniu z doświadczeniami dzieci 6-letnich, w dużo mniejszym stopniu aktywizują więc odpowiednie obszary systemu poznawczego, budując wiedzę o emocjach. Co więcej, możliwość opisu doświadczeń jest uzależniona od posiadanej aparatury pojęciowej, która u nich jest bardzo skromna, dotyczy bowiem tylko zjawisk konkretnych. Dzieci te nie posiadają w słowniku umysłowym pojęć hierarchicznych. Tylko niektóre z nich w zadowalającym stopniu posługują się rzeczownikowymi, czasownikowymi i przymiotnikowymi nazwami emocji podstawowych. Obraz rze-

czywistości, jaki posiadają w swoich umysłach, jest niepełny – ma to bezpośredni związek z tym, że w niewielkim stopniu opanowały sprawności językowe. Obraz emocji jest jednopłaszczyznowy, co oznacza, że dzieci te najczęściej ograniczają się do opisu własnych doświadczeń, „kawałkując” rzeczywistość na fragmenty przynależące do konkretnych osób: rodziców, rodzeństwa, zwierząt domowych, roślin stojących na okiennym parapecie, a także do zdarzeń, w których same brały udział. Powstają w ten sposób „ukonkretnione konceptualizacje” (por. G. Ożdżyński 1995, s. 303) indywidualnych doświadczeń dzieci, a nie definicje nazw emocji. Ich myślenie posiada znamiona konkretności również z tego powodu, że „włączają one w sposób nagminny kontekst sytuacyjny do swoich wypowiedzi, wtrącając słowa i uwagi dotyczące otoczenia, w którym odbywa się rozmowa” (Obuchowski 1970, s. 117). Wypowiadane przez nie słowa „zyskują – dzięki silnej kontekstualizacji (tzw. związkowi z sytuacją mówienia, zachowaniem gestykulacyjno-mimicznym i proksemicznym nadawcy, dzięki współtworzącej obecności odbiorcy) – sytuacyjną jednoznaczność, czytelność” (Skudrzykowa, Warchała 2001, s. 100).

## BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J., Tokarski, R. (red.). (1993). *O definicjach i definiowaniu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 95–115). Warszawa: Czytelnik.
- Bieleń, B. (1983). *Rozwój myślenia dzieci 6–7-letnich*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M. (1995). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Bogusławski, A. (1988). *Język w słowniku. Desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Boniecka, B. (1999). *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boniecka, B. (2001). Definicje i eksplikacje dziecięce. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka* (s. 159–174). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Borowiec, H. (2001). Sprawność semantyczna dzieci w wieku przedszkolnym. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka* (s. 151–158). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Borowiec, H. (2014). *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Carr, J. (1985). The development of intelligence. W: D. Lane, B. Stratford (eds.), *Current approaches to Down's syndrome* (s. 167–186). London: Holt, Rinehart.
- Clore, C.L., Ortony, A. (1991). What more is there to emotion concepts than prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 48–50.
- DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.1.48>**
- Ellsworth, P.C., Smith, C.A. (1988). From appraisal to emotion. Differences among unpleasant. *Motivation nad Emotion*, 12(3), 271–302. **DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00993115>**
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349–358.
- DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349>**



- Gawda, B. (2017). *Struktura pojęć emocjonalnych. Wykorzystanie technik fluencji werbalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Górecka-Mostowicz, B. (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 15–71). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grochowski, M. (1982). Status semantyczny wykrzykników właściwych. *Prace Filologiczne*, 37, 155–163.
- Grochowski, M. (1990). Pojęcie „zazdrości”. Próba eksplikacji semantycznej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia polska*, (192), 37–49.
- Jasielska, A. (2013). *Charakterystyka i konsekwencje potocznego rozumienia emocji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jęczeń, U. (2017). *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jędrzejko, E. (1983). Opis formalnopowierzchniowych realizacji struktur z czasownikiem strachu. *Polonica*, (9), 135–147.
- Johnson-Laird, P.N., Oatley, K. (2005). Poznawcza i społeczna konstrukcja w emocjach. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 576–598). Gdańsk: GWP.
- Kaczorowska-Bray, K. (2012). Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: J.J. Błęszyński, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoretyczne determinanty problemu* (s. 36–64). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Korczak, J. (1961). *Kiedy znowu będę mały*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kostrzewski, J. (1978). Podstawy współczesnej diagnostyki psychologiczno-klinicznej niedorozwoju umysłowego u dzieci. W: J. Kostrzewski (red.), *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego* (s. 43–76). Warszawa: WSPS.
- Kostrzewski, J. (1993). Problem rzetelności i trafności skali podstawowych zdolności szkolnych w zastosowaniu do badań dzieci w wieku od 5 do 12 lat i starszych umysłowo upośledzonych. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Paedagogica et Psychologica*, 32, 23–61.
- Kostrzewski, J., Wald, I. (1981). Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji* (s. 52–86). Warszawa: PAN.
- Kozielecki, J. (1996). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Maruszewski, T. (2011). *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski, T., Zdankiewicz-Ściagała, E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Fundacja Humaniora.

- Michalik, M. (2006). *Diagnostowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej. Ujęcie lingwoedukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Mikołajczuk, A. (1997). Pole semantyczne „gniewu” w polszczyźnie. Analiza leksemów: „gniew, oburzenie, złość, irytacja”. W: R. Grzegorzycowa, Z. Zaron (red.), *Struktura semantyczna słownictwa i wypowiedzi* (s. 149–171). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Minczakiewicz, E. (2001). *Jak pomóc w rozwoju dziecka z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Muszyński, Z. (1993). O podmiotowym, społecznym i formalnym wymiarze języka, czyli o trzech aspektach znaczenia komunikacyjnego. W: J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), *O definicjach i definiowaniu* (s. 181–193). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nartowska, H. (1990). *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.
- Nowakowska-Kempna, I. (1986). *Konstrukcje zdaniowe z leksykalnymi wykładnikami predykatów uczuć*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Nowakowska-Kempna, I. (1995). *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Nowakowska-Kempna, I. (2000). *Konceptualizacja uczuć w języku polskim (Cz. 2: Data)*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Obuchowski, K. (1970). *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*. Warszawa: PWN.
- Ożdżyński, G. (1995). Dziecięce zagadki w programie telewizyjnym „Do trzech razy sztuka”. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 291–307). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Ożdżyński, J. (1995). Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 169–184). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Piaget, J. (1929). *Jak sobie dziecko świat przedstawia*. Warszawa–Lwów.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1994). *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa: Energeia.
- Rosch, E. (1975). Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192–234. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>.
- Skudrzykowa, A., Warchała, J. (2001). O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka* (s. 99–107). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stępień-Nycz, M. (2015). *Rozwój reprezentacji emocji w umyśle*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Stępnik, A. (2014). Reprezentacje umysłowe, rodzaje pamięci a wiedza. *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 2(39), 167–187.
- Tarkowski, Z. (2005). Mowa osób upośledzonych umysłowo i jej zaburzenia. W: T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* (s. 553–606). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Wierzbicka, A. (1971). *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wierzbicka, A. (1992). Defining emotion concepts. *Cognitive Science*, 16(4), 539–581.
- DOI: [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1604\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1604_4).**
- Wiśniewska-Kin, M. (2007). „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć”, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin, M. (2009). „Miłość jest jak wiatrak” – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wittgenstein, L. (1972). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Załaźńska, A. (2006). *Niewerbalna struktura dialogu w poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*. Kraków: Universitas.
- Zaron, Z. (1985). *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej (Kochaj bliźniego swego)*. Wrocław: Ossolineum.
- Zasępa, E. (2003). *Rozwój intelektualny dzieci z zespołem Downa*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Zimbardo, P.G., Gerrig, R. (2008). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Ziomek, J. (1984). Metafora a metonimia: refutacje i propozycje. *Pamiętnik Literacki*, 75(1), 181–209.

## SUMMARY

The paper seeks to show the conceptualizations of the concept of “joy” by children at different stages of cognitive development; intellectually normal six-year-old children and ten- to thirteen-year-old children with Down syndrome. The way of expressing the emotion of longing depends on the cognitive abilities of the studied children. What emerges from them is a subjective experience, individual viewpoints and the popular view of the world. In both groups of subjects, we see differences in the construction (choice of aspects) of the semantic structure of the concept, dissimilarities in the anthropocentric attitude towards reality and the subjectivism of observations.

**Keywords:** emotions; children; cognitive description; the cognitive structure of concepts